



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Rola historii i teorii sztuki jako przedmiotu w procesie edukacji artystycznej

Author: Aleksandra Giełdoń-Paszek

Citation style: Giełdoń-Paszek Aleksandra. (2012). Rola historii i teorii sztuki jako przedmiotu w procesie edukacji artystycznej. "Cieszyński Almanach Pedagogiczny" T. 1 (2012), s. 191-203



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Aleksandra Giełdoń-Paszek

Rola historii i teorii sztuki jako przedmiotu w procesie edukacji artystycznej

Tradycje nauczania artystycznego w dziedzinie plastyki na poziomie wyższym w Cieszynie sięgają samych początków powstania Filii Uniwersytetu Śląskiego, czyli roku 1970, mają zatem, przyjmując datę powstania niniejszego tekstu, 42 lata. Wówczas to, w powstałym tu jedynym wydziale Pedagogiczno-Artystycznym, utworzono kierunek wychowanie plastyczne, przekształcony po latach w edukację artystyczną, prowadzony w Zakładzie Wychowania Plastycznego. W roku 2001 obok edukacji artystycznej powstał drugi kierunek kształcenia – grafika. Oba są obecnie realizowane w Instytucie Sztuki, który wraz z Instytutem Muzyki tworzą zamiejscowy Wydział Artystyczny (już nie filię) Uniwersytetu Śląskiego.

Przez wiele lat, do momentu istotnych przekształceń strukturalnych związanych pośrednio z powstawaniem prywatnych szkół wyższych, kierunek wychowanie plastyczne kształcił w Polsce nauczycieli plastyki na potrzeby szkół różnego typu. Przeważnie kierunek ten funkcjonował w ramach struktur uniwersyteckich (np. Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie i inne). Sytuacja nieco zmieniła się w momencie redukcji godzinowej przedmiotu plastyka w szkole i nowych oczekiwań rynkowych. Miejsce wychowania plastycznego zajęła edukacja artystyczna. Tak stało się również na Uniwersytecie Śląskim. Powołanie nowego kierunku kształcenia – grafika, w roku 2001 miało na celu upodobnienie go do specjalności wykładanej na akademiach sztuk pięknych, co wiązało się z redukcją przedmiotów uniwersyteckich oraz eliminacją metodyki, która nadal nauczana jest w ramach edukacji artystycznej. Reasumując – edukacja artystyczna, która zastąpiła dawne wychowanie plastyczne, skoncentrowana jest, po wszystkich modyfikacjach programowych, na działaniach plastycznych (również dydaktycznych), ale i działalności w kierunku promowania sztuk plastycznych i szerzenia kultury artystycznej; grafika ogniskuje się tylko wokół twórczej działalności. Towarzyszy jej znacząco mniej okołoartystycznych przedmiotów teoretycznych.

Zarówno jednak w pierwszym, jak i drugim przypadku przedmiotem obowiązkowym (realizowanym w formie wykładów i ćwiczeń) jest historia i teoria

sztuki. Siatka godzinowa tego przedmiotu obecnie jest taka sama na edukacji, jak i grafice, i jest to godzina ćwiczeń oraz wykładu tygodniowo przez pięć semestrów studiów licencjackich. Jest to nieporównanie mniej niż przed podziałem studiów jednolitych, podyktowanym reformą bolońską, na poziom licencjacki i magisterski, gdyż wcześniej przedmiot nauczany był przez cztery lata (czyli osiem semestrów) i w znacznie większym wymiarze godzinowym. W pewnym sensie ten brak rekompensują przedmioty poświęcone współczesnej kulturze plastycznej, realizowane na kierunku edukacja artystyczna, szczególnie w ramach studiów magisterskich.

Przedmiotem mego wywodu nie jest jednak roztrząsanie, czy taki wymiar godzinowy to dużo czy też mało, bo opinia w tej sprawie zarówno wśród prowadzących przedmiot, jak i studentów jest jednoznaczna – za mało, lecz to, jaką rolę odgrywa on w ramach edukacji artystycznej, jak zmieniły się realia współczesnej edukacji artystycznej i jak powinien on dostosowywać się do tych realiów, czego wreszcie i jak należy uczyć.

Mieczysław Porębski, określając niegdyś rolę historii sztuki w procesie dydaktycznym na kierunkach artystycznych, dostrzegł jej nieznaczące uczestnictwo w rozwijaniu funkcji twórczych i badawczo-twórczych uczelni, a także pomocniczą w gruncie rzeczy rolę, jaką pełni w stosunku do zadań dydaktycznych¹. Podkreślił natomiast ogromną rolę wychowawczą. Pogląd ten, sformułowany w zupełnie innej rzeczywistości politycznej (w tekście wyczuwalne są tony marksistowskiej retoryki), oświatowej i artystycznej, wydaje się dziś anachroniczny, nie sposób jednak w paru punktach się z nim zgodzić. Aby właściwie określić współczesną rolę historii i teorii sztuki w procesie edukacji artystycznej, należy najpierw odnieść tę jej funkcję do historii zjawiska.

Już od powstania pierwszej akademii sztuki pięknych – Królewskiej Akademii Malarstwa i Rzeźby w Paryżu (L'Academie Royale de Peinture et de Sculpture, powołanej do życia z inicjatywy Colberta przez Charles'a Le Bruna w 1649 roku), struktura organizacyjna akademii traktowanej jako instytucja nauczająca sztuki została ściśle skorelowana z jej założeniami ideowymi i wypracowaną estetyką. Doktryna stanowiąca trwałą podstawę dla akademizmu zasadzała się na kilku niezmiennych pryncypach. Pomijając tu dla klarowności wywodu jej podstawowe założenia, należy zwrócić uwagę na niezwykle rozbudowany blok przedmiotów teoretycznych, które towarzyszyły praktyce warsztatowej. Tym m.in. akademia różniła się w istotny sposób od funkcjonujących do tej pory warsztatów cechowych. Postępowanie takie wynikało z przeświadczenia, mającego jeszcze neoplatoniskie, renesansowe korzenie, że sztuka jest zależna od dyspozycji intelektualnej, można więc ją uprawiać i nauczać, opierając się na dowiedzionych zasadach. Dotyczyły one zarówno samej organizacji studiów bazującej

¹ M. PORĘBSKI: *Rola i zadania wychowawcze historii i teorii sztuki w nauczaniu artystycznym*. W: „Zeszyty Naukowe Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie” 1971, nr 5, s. 27–34.

na stopniowym i wynikającym z siebie, logicznym procesie, jak również metody dydaktycznej opartej na kopiowaniu, w celu uzyskania biegłości technicznej w odtwarzaniu utrwalonego kanonu piękna – piękna idealnego, a sprowadzały się do pielęgnowania tych dyscyplin, które rozwijają intelekt i stanowiły bazę do tworzenia. Od 1652 roku dołączono do podstawowego programu akademii, jaki stanowiła nauka rysunku, przedmioty dodatkowe: geometrię, perspektywę, anatomię, architekturę, później zaś teoretyczne: mitologię, anatomię, historię sztuki. Zakres przedmiotów teoretycznych poszerzano i modyfikowano w miarę rozwoju instytucji i zależnie od środowiska. Odtąd nauczanie akademickie sztuki, czyli na poziomie wyższym, jednoznacznie kojarzyło się z teorią występującą obok praktyki warsztatowej. Pojawiały się więc przedmioty, takie jak: historia religii, kostiumologia, historia itp. Stan ten przetrwał w zasadzie do dnia dzisiejszego.

Wzbogacanie programu akademii sztuk pięknych przedmiotami teoretycznymi służyło jeszcze jednemu celowi. Otóż miarą wartościującą sztuki była przede wszystkim zawartość pierwiastka intelektualnego w procesie kreacyjnym, biorącego górę nad zwykłą odtwórczością, jak też i nośność ideowa dzieła. Wielka sztuka miała zawierać treść, która poucza i uszlachetnia, a zaczerpnięta jest bądź z antyku, bądź z *Pisma Świętego*. Tak rozumiana powinność artysty musiała być poparta wiedzą. W istocie było to usankcjonowanie istniejącego już od renesansu podziału sztuki na gatunki o mniejszym lub większym znaczeniu. Te podrzędne (*parerga*) nie wymagały wiedzy, natomiast wielkie tematy musiały bazować na potencjale intelektualnym, który wykształcany był w trakcie edukacji w akademii.

Cały czas na równi ze swą funkcją dydaktyczną akademia aspirowała do roli instytucji o charakterze intelektualnym, zgodnie ze swą pierwotną tradycją². Istotną podbudową teoretyczną wszelkich praktycznych działań artystycznych wczesnej akademii były publiczne debaty czołowych akademików, które stały się w gruncie rzeczy wykładnią akademickiej estetyki. Właśnie publiczne debaty na forum akademii kształtowały teorię akademicką. Wiele z tych publicznych debat przybrało później formę pisaną. Traktaty i inne pisma o sztuce otrzymywały kształt bądź to ogólnych rozważań estetycznych, bądź rad i przepisów czy wręcz konkretnych rozwiązań, które należało uwzględnić w obrazie³. Punktem

² Jednym z pierwszych propagatorów idei nowożytnej akademii pojmowanej jako instytucja nauczająca, ale o charakterze wysoce intelektualnym, przed powstaniem Królewskiej Akademii Malarstwa i Rzeźby w Paryżu, był Federico Zuccari. Jego próby zreformowania akademii we Florencji (system konkursów i nagród, rysunek z natury) urzeczywistnione zostały dopiero w rzymskiej Akademii di San Luca, której zresztą Zuccari został prezydentem (1593). Zob. N. PEVSNER: *Die Geschichte der Kunstakademien*. Übers. von R. FLOERKE. München: Mäander, 1986, s. 171.

³ Posiedzenia akademików odbywały się w każdą pierwszą sobotę miesiąca (od 1667 roku), a wygłaszane na nich wykłady (*conferences*) spisane zostały przez doradcę i historiografa akademii A. Félibiena. Po A. Félibien redagowaniem materiałów zajął się H. Testelin, a od 1682 roku André Georges Guillet de Saint-Georges.

wyjścia tych analiz były dzieła artystów uznawanych przez akademię. Nauka poprzez analizę, prowadząca do przyswajania sobie teorii, była niezwykle ważnym elementem dydaktyki obok wszelkiej praktyki manualnej. Jak pisał Félibien w przedmowie wykładów: „Doświadczenie wykrywa wiele rzeczy dla tych, którzy się uczą; korzystając z uwag ludzi najmądrzejszych, mogą oni nawet pominąć wiele studiów, które są czasochłonne, jeśli się je musi odbyć. Tak właśnie w muzyce i poezji, które najlepiej odpowiadają malarstwu, wykryto niezawodne reguły, ażeby się w nich doskonalić”⁴. W tym celu poddawano analizie dzieła największych mistrzów i konstruowano wywody, w gruncie rzeczy będące wykładnią doktryny akademickiej. W XVIII wieku wykłady prowadzili najczęściej historiografowie akademii, przy czym często przypomniano stare wykłady⁵. Dysputy te stanowiły relikty pierwotnej funkcji akademii pojmowanej jako instytucja dyskusyjna i opiniotwórcza, w mniejszym stopniu dydaktyczna, lecz z czasem, w miarę krzepnięcia akademickiej estetyki i jej instytucjonalnego rozwoju, zanikały. Analiza dzieł antycypowała to, co później weszło w obieg wykładów kursowych z historii sztuki.

Wykształcony wówczas model akademicki obowiązuje, z pewnymi modyfikacjami, do dnia dzisiejszego. Dotyczył on także polskich uczelni artystycznych, choć nie były to aż do XX wieku akademie, lecz placówki niższego szczebla, przygotowujące do studiów akademickich, w myśl powszechnie przyjętej zasady, że akademia na terenie danego kraju jest tylko jedna (Polska, jak wiadomo, była wówczas podzielona przez zaborców i to w miastach stołecznych Austrii, Prus i Rosji znajdowały się akademie). W przypadku Polski wydziały artystyczne przy uniwersytetach, a później szkoły, których status można by dziś porównać do liceów plastycznych, w mniej lub bardziej doskonały sposób realizowały program akademii. W związku z tym program przewidywał także wykłady z historii sztuki, które nieraz czynione były przez nauczycieli prowadzących zajęcia artystyczne⁶.

Śledząc rolę historii sztuki jako przedmiotu teoretycznego w dziejach dydaktyki artystycznej, można wyznaczyć dwa wyraźne etapy w jej rozwoju. Pamiętać jednak należy, że historia sztuki jako samodzielny obszar zainteresowań naukowych wykształciła się w II połowie XVIII wieku, a jako dyscyplina akademicka w XIX wieku. Mówiąc zatem o jej roli w programach dydaktycznych akademii,

⁴ *Teoretycy, historiografowie i artyści o sztuce 1600–1700*. Wybór J. BIAŁOSTOCKI, red. M. POPRZĘCKA, A. ZIEMBA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994, s. 513.

⁵ Pevsner zwraca uwagę na istotną różnicę pomiędzy wywodami toczonymi na łonie wczesnej akademii a późniejszymi. Polegała ona na jasności i logiczności wywodu, który skierowany był przede wszystkim do studenta, a nie do artystów o wyrobionym smaku. N. PEVSNER: *Die Geschichte...*, s. 102.

⁶ Funkcjonowanie teorii i historii sztuki na polskich uczelniach artystycznych jest przedmiotem rozprawy mojego autorstwa, wchodzącej w skład publikacji: *Kształty i myśli. Dyskursywne tło sztuki* przygotowywanej przez Instytut Sztuki Uniwersytetu Śląskiego.

musimy wziąć poprawkę na ten stan rzeczy. Niezależnie od tych faktów, najogólniej rozumiana historia sztuki jako świadomość pewnego ciągu rozwojowego form plastycznych o określonych cechach stylowych, towarzyszyła edukacji akademickiej już w pierwszym okresie jej rozwoju. Etap ten, sięgający początków szkolnictwa artystycznego, uzasadniał jej istnienie w programie nauczania wspomnianą koncepcją i teorią sztuki akademickiej. Estetyka akademicka, sięgając do antyku i do wielkich klasyków sztuki nowożytnej, niejako z definicji odwoływała się do historii i tradycji. Należało ją poznać, aby móc czerpać określone wzorce. Służyło temu kopiowanie i analiza dzieł dawnych mistrzów, dokonywana w ramach publicznych dyskusji. Jest to zatem bardziej wiedza na temat dokonań wielkich mistrzów i wielkich dzieł (w przypadku antyku) niż całościowa wizja rozwoju sztuki podlegająca różnorodnym determinantom; bardziej biografistyka artystyczna niż historia sztuki. Wykłady skupione były na podpatrywaniu warsztatu i analizowaniu *decorum* obrazu, czyli stosowności użytych środków formalnych w stosunku do przedstawionej treści.

Drugi etap obecności tej dyscypliny w programach akademickich przypada na czasy, gdy program dydaktyczny jest już skostniałą, zahibernowaną normą, powielającą minione wzorce. Wykłady z historii sztuki wpisują się wówczas w kanon pewnego rozumienia dziejów form artystycznych wykształconych na drodze ewolucji i dialektycznej konieczności. Wiąże się ona z pozytywistyczno-ewolucyjnym modelem objaśniania świata, panującym wszechwładnie w całej ówczesnej nauce, również w humanistyce. Wykłady teoretyczne są traktowane jako dopełnienie intelektualnych dyspozycji artysty, które formowane są w procesie edukacji. Wykłady mają charakter chronologicznych kursów. Zbiega się to z okresem, gdy dziedzina, jaką jest historia sztuki, krzepnie w swoich ramach instytucjonalnych, staje się dyscypliną uniwersytecką i wykształca swą metodologię. Warto zauważyć, że w Polsce, na fali romantycznego, a później pozytywistycznego zainteresowania sztuką rodzimą, zajęcia z tego przedmiotu prowadzą tak wybitne indywidualności jak Józef Kremer czy Władysław Łuszczkiewicz. Szczególnie postać Łuszczkiewicza jest godna podkreślenia, ze względu na jego zasługi inwentaryzatorskie na terenie Galicji Wschodniej, działalność publiczną na rzecz ratowania zabytków związanych z polską przeszłością, w które to czynności aktywnie włączał swoich studentów. Miało to charakter wspólnych wypraw plenerowych, w trakcie których inwentaryzowano wspomniane zabytki rzeźby i architektury. Orientację taką, jaką reprezentował Łuszczkiewicz czy heglista Kremer, Mieczysław Porębski nazywa etnocentryczną, ze względu na przywiązywanie ogromnej wagi do sztuki rodzimej, wręcz pionierskie wydobywanie jej z niepamięci na światło dzienne⁷. W opozycji do takich postaw można przywołać tu kosmopolityczną koncepcję sztuki głoszoną przez Juliana Klaczkę.

⁷ M. PORĘBSKI: *Rola i zadania...*, s. 28.

Wśród wybitnych historyków i znawców sztuki związanych z uczelniami artystycznymi, którzy przewinęli się przez szkolnictwo artystyczne w ciągu XIX i XX wieku, godnymi przypomnienia są – obok związanych z uczelnią krakowską Łuszczkiewicza i Kremera – Marian Sokołowski, Julian Klaczko, Michał Walicki, a później Mieczysław Porębski czy Ksawery Piwocki. Warto wymienić w tym miejscu także nauczycieli przedmiotów artystycznych, których zajęciom towarzyszyły swoiste wykłady z teorii i historii sztuki. Taką postacią był Jan Matejko integralnie łączący koncepcję swojego malarstwa i dydaktyki ze spójną wizją historiograficzną, której niezbędnym warunkiem była znajomość historii i historii sztuki. W ten model pedagogiczny wpisuje się także Wojciech Gerson, robiący korekty poparte wykładami teoretycznymi ilustrowanymi przynoszonymi na zajęcia reprodukcjami (szczególnie dzieł Leonarda da Vinci). Wreszcie najbardziej wymowny jest przykład Władysława Strzebińskiego, którego systematyczne wykłady z historii sztuki towarzyszące korektom, ujęte jako historia widzenia, znalazły konkretny kształt w postaci słynnej *Teorii widzenia*.

Trzeci etap funkcjonowania historii sztuki na uczelniach artystycznych wiąże się z czasami najnowszych, którym towarzyszy zupełnie inny model sztuki. Rozwijając ten wątek w kontekście przedmiotu niniejszej analizy, można zadać retoryczne pytanie: czy współczesnemu artyście wiedza z zakresu historii i teorii sztuki jest konieczna, czy jest tylko niepotrzebnym balastem, krępującym jego kreatywność? Odpowiedź jest tylko z pozoru oczywista, bowiem to, co wydaje się zgodne z rozsądkiem, czyli przeświadczenie, iż artysta powinien otrzymać na poziomie swej zawodowej edukacji niezbędny багаż wiedzy, uwikłane jest w mnóstwo sprzeczności i dylematów, jakie stwarza współczesny *world art*. Sztuka XX wieku dostarczyła nam bowiem licznych przykładów zarówno ucieczki od historycznej wiedzy o sztuce, a co za tym idzie od korzeni kulturowych, jak i bazowaniu na tradycji i odwoływaniu się do niej, nawet w konwencji pastiszu (postmodernizm). Tendencje te występują synchronicznie, mnożąc paradoksy. Oto przykłady – liczne manifesty, deklaracje towarzyszące działaniom artystycznym, nierzadko pisane były przez samych artystów. Wymagało to w oczywisty sposób pewnych kompetencji intelektualnych i wiedzy, nawet przy często deklarowanej manifestacyjnie niechęci do akademickiej, a co za tym idzie: intelektualnej, koncepcji sztuki (futuryzm). Już pod koniec XIX i na początku XX wieku sztuka europejska w poszukiwaniu ożywczej inspiracji zwróciła się w stronę twórczości prymitywów, ludów nieobeznanych z europejską tradycją (Gauguin), jednocześnie kreując dzieła skrajnie intelektualne, będące świadectwem zainteresowań wysoce erudycyjnych (Odilon Redon, Arnold Böcklin, Zakon Róży + Krzyża, Świątyni i Graala). Wszyscy wymienieni są reprezentantami nurtu symbolizmu, szukającymi inspiracji zarówno w kulturze, jak i wręcz przeciwnie: na tych obszarach, których cywilizacja nie osiągnęła. Taką postawę prezentowali również ekspresjoniści, ale już prekursor tego kierunku van Gogh w swych listach do brata Theo wykazywał ogromne zainteresowanie sztuką mi-

nioną i bardzo dobrą jej znajomość. Podobnie Wassily Kandinsky utożsamiany z intelektualnym nurtem ekspresjonizmu spod znaku *Der Blaue Reiter*, wykazywał ogromną świadomość nie tylko minionych, ale także współczesnych nurtów sztuki. Przywołane tu przykłady nader dobitnie pokazują, że współczesna sztuka jest ufundowana na mocnych podstawach teoretycznych i świadomości tradycji. Taka postawa nie wyklucza wcale, że awangarda, a później postawangarda od tej tradycji programowo się odcinała lub z nią polemizowała. Zauważalnym procesem już w sztuce awangardy stało się włączanie dyskursu do procesów kreacyjnych. W niektórych przypadkach dyskurs o sztuce i jej intelektualna baza stały się ważniejsze od czynnych działań artystycznych lub stawały się tymi działaniami (konceptualizm).

Generacja artystów, do których odnoszą się powyższe uwagi i zjawiska, została wychowana (studiując na akademii bądź nie) na pewnym modelu edukacyjnym, zasadzającym się na praktyce pracownianej, uzupełnianej kursami teoretycznymi. Charakter tych kursów miał najczęściej dwojaki rodzaj. Wyodrębnił go Mieczysław Porębski, który bodaj jako jedyny wśród historyków sztuki odniósł się do problemu funkcjonowania dyscypliny, jaką jest historia i teoria sztuki w ramach akademickiej dydaktyki artystycznej⁸. Pierwszy model określa Porębski jako charyzmatyczny, opisując go w ten sposób: „W modelu tym historia sztuki staje się wielkim ponadczasowym muzeum, którego arkana odkrywa młodym adeptom natchniony mistrz i przewodnik. Może być nim i bywa najczęściej nieprzeciętny artysta”⁹. Jako przykład takiego mistrza przywołany zostaje tu Władysław Strzemiński, Józef Pankiewicz (obaj nie byli historykami sztuki) czy Michał Walicki. Można także odwołać się tu do samego André Malraux i jego koncepcji muzeum wyobraźni, na którego to publikacjach (a wiem to od zainteresowanych), wychowano niejedno pokolenie artystów¹⁰.

Model drugi nazwany został przez Porębskiego merytorycznym. „W modelu tym artystę, jego indywidualność twórczą, kształtować będzie już nie dominująca osobowość wybranego mistrza, nie jego doktrynalne lub emocjonalne pośrednictwo w rozumieniu historii, ale historia sama...”¹¹, dalsza część tego wywodu jest ukłonem w stronę materialno-dialektycznej koncepcji historii i wszelkich nauk historycznych. Model ów sprowadza praktyczną naukę historii sztuki do chronologicznego i merytorycznego wykładu, którego celem jest ukazanie pewnych złożonych procesów i mechanizmów mających wpływ na kształt sztuki. Modele wyróżnione przez Mieczysława Porębskiego zdają się dotyczyć szkolnictwa zupełnie innego od tego, z którym mamy do czynienia dzisiaj. Pierwsza róż-

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, s. 29.

¹⁰ Chodzi tu szczególnie o książki A. Malraux, znane pod polskimi tytułami: *Nadprzyrodzone, Nierzeczywiste, Ponadczasowe*, bardzo popularne i chętnie czytane swego czasu przez studentów kierunków artystycznych.

¹¹ M. PORĘBSKI: *Rola i zadania...*, s. 29.

nica polega na zupełnie nowej rzeczywistości panującej we współczesnej sztuce, w której musi odnaleźć się młody twórca kończący studia artystyczne. Zniknęło poczucie ciągłości i progresu, które towarzyszyło rozwojowi sztuki jeszcze w latach 70. Chronologiczny obraz sztuki, jaki oferują popularne podręczniki, kończy się na ogół właśnie na tych latach. Wszyscy uczestnicy ponowoczesnego świata sztuki mają świadomość płynności i ogromnej wielości zjawisk artystycznych i ich trudnych do określenia cech dystynktywnych. Jednocześnie powszechna jest świadomość nieuchronnego i ostatecznego końca pewnej epoki. Student, który przychodzi na studia artystyczne, najczęściej nie odczuwa potrzeby znajomości zagadnień sztuki dawnej. Jest to dla niego obszar, z którym – jak twierdzi – nie łączą go żadne związki i nie widzi potrzeby ciągłości. Dowodzą tego moje rozmowy ze studentami, a także wyniki testów i kolokwii. Stan taki wynika również z mizernych kompetencji w zakresie wiedzy ogólnohumanistycznej i wręcz porażającej niewiedzy historycznej. W luźnych dyskusjach pojawia się zawsze to samo pytanie: „po co?”. Młodzi ludzie nie widzą żadnego związku między jakością i rangą uprawianej przez siebie sztuki a wiedzą historyczną i kulturową, jaką dają zajęcia teoretyczne. Traktują je jako zbyteczny balast pochłaniający czas i zaniżający średnią ocenę ze studiów. W przeświadczeniu tym zdaje się ich także utrzymywać wzrastająca specjalizacyjność sztuki i jej wysoki stopień technicyzacji. Krótko mówiąc – panuje dość pragmatyczne przeświadczenie, że wykładana teoria nie ma żadnego przełożenia na jakość powstającej sztuki i funkcjonowanie na rynku sztuki.

Nieuchronnie zmienia się także model akademii i sposób uczenia sztuki. Zmienia, a właściwie pozostaje wciąż otwarty i momentami na rozdrożu. Warto w tym miejscu przytoczyć kilka opinii na temat charakteru tych zmian i perspektyw rozwoju akademii, wyrażonych przez znawców problemu współczesnej dydaktyki akademickiej.

Rafał Boettner-Łubowski w zamieszczonym na stronie internetowej artykule, dotyczącym współczesnego akademizmu, identyfikuje nurty, które są najbardziej wyraziste we współczesnych akademiach, lecz problem można rozszerzyć na całe wyższe szkolnictwo artystyczne¹². „Obserwując współczesną polską scenę artystyczną – pisze Łubowski – [...] można by traktować jako przejaw owej oficjalnej, instytucjonalnie popieranej sztuki: sztukę nowych mediów, sztukę »krytyczną«, realizacje neokonceptualne, czy też silnie popierane przez oficjalną krytykę dzieła neominimalistyczne. [...] Przyjmując założenie, że współcześnie jedne postawy są bardziej nobiletowane, a inne marginalizowane przez krytyków, wielkie galerie, znanych kuratorów czy muzea sztuki współczesnej – można również założyć, że wyższe uczelnie artystyczne, istniejąc przecież w skomplikowanej sieci instytucjonalnych powiązań ze wspomnianymi wcześniej przed-

¹² R. BOETTNER-ŁUBOWSKI: *Sztuka i edukacja – pytanie o akademizm*. Dostępne w Internecie: www.21.edu.pl/ks/2/80.doc [data dostępu: 13.07.2011].

stawicielami art-worldu, mogą także akcentować, w sposób mniej lub bardziej wyraźny, »oficjalne« preferencje w przypadku kształcenia i edukacji młodych artystów. Czy zatem uczelnie artystyczne na początku XXI wieku stawiają pewne wybrane konwencje i postawy artystyczne na piedestale, a innych nie dopuszczają do głosu, jako z różnych powodów niegodnych akademickiego nauczania? Obserwując choćby powierzchownie współczesne modele kształcenia wyższego szkolnictwa artystycznego w Polsce można zauważyć, że pewne artystyczne postawy są w nim niemalże nieobecne. Realizm i hiperrealizm, eklektyczna sztuka o rodowodzie neokonserwatywnego postmodernizmu czy niekonwencjonalny klasycyzm, obecny przecież w wielu przypadkach w doświadczeniach sztuki XX wieku – nie stają się współczesnymi wzorcami edukacyjnymi. A co jest nimi najczęściej? Rzeźba strukturalna, malarstwo minimalistyczne o orientacji geometrycznej, sztuka neokonceptualna, artykułowana najczęściej przy pomocy tzw. nowych mediów, czasem ekspresyjna figuracja czy dekoracyjna abstrakcja¹³. Dalej Łubowski stawia tezę, o „akademizacji” wspomnianych trendów, o ich preferowaniu niemal w sposób instytucjonalny. Autor dostrzega też wybiórczą kontynuację XIX-wiecznych metod kształcenia w zmodernizowanej formie, za jakie uznać można choćby studia z natury.

Jednocześnie pojawiają się głosy zgoła inne. W ciekawej dyskusji, publikowanej w internecie z udziałem profesorów poznańskiej ASP, jeden z jej uczestników – profesor J. Marciniak wskazał na szczególną rolę akademii jako enklawy wolności twórczej¹⁴. Coraz bardziej ekspansywny kuratorski model sztuki, mechanizmy rynkowe stymulujące jej odbiór, są zagrożeniem. „W tej chwili, paradoksalnie, instytucja akademii daje schronienie i szansę na przetrwanie bardziej wielowymiarowemu, bezinteresownemu i zaangażowanemu społecznie ideałowi sztuki” – mówi Marciniak¹⁵. Tak zobaczona akademia byłaby więc oazą wolności, zaprzeczeniem dyktatu powszechnie obowiązującej artystycznej mody, przestrzenią nieskrępowanego, „nieakademickiego” działania.

Warto przywołać w tym miejscu koncepcje dotyczące modelu dydaktyki na akademii. Trafnego opisu tych koncepcji dokonał Antoni Porczak przy okazji sesji zorganizowanej z okazji 185-lecia krakowskiej ASP. Powołując się na Basila Bernsteina, przywołał on dwa modele funkcjonujące w szkolnictwie anglosaskim: tzw. kod kolekcji i kod integracji¹⁶. Ten pierwszy to zamykanie się w kręgu

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Była to wieloczęściowa dyskusja toczona w kręgu Wydziału Malarstwa poznańskiej ASP zamieszczona w witrynie internetowej: *Rozmowa w pracowni – akademizm*. Dostępne w Internecie: www.malarstwo.asp.poznan.pl/ [data dostępu: 13.07.2011].

¹⁶ A. PORCZAK: *Bez przełomu? W: Wobec przyszłości. Materiały nadesłane i wygłoszone na sesji naukowej z okazji 185-lecia działalności Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie 12.12.2003–15.12.2003*. Red. J. KRUPIŃSKI, P. TARANCZEWSKI. Kraków: Wydawnictwo Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki, 2004, s. 79–101.

tradycyjnie rozumianej pracowni. Tym samym jest on niejako łącznikiem z tradycją, bowiem cały zwrócony jest ku przeszłości. Dla krytyków tradycji model ten jest anachroniczny i niedostosowany do wyzwań współczesnego świata. Komentarze i opisuje go jednostkowo i nieprzekonująco. Drugi model to „kod integracji” kładący nacisk na percepcje operacyjne, którego celem jest płynne reagowanie na zmieniające się konteksty kulturowe. To organizowanie przy pomocy intermedialnych środków osobistych strategii opisujących świat. Artysta aktywnie włącza widza w proces kreowania dzieła, także poprzez jego odbiór. Znika sztywna, hierarchiczna relacja mistrz – uczeń.

Na podstawie własnych obserwacji wydaje mi się, że często funkcjonuje na uczelniach artystycznych model mieszany i nierzadko nie jest to świadomy wybór tej czy innej strategii, ale intuicyjne dopasowanie się do oczekiwań studenta i specyfiki przedmiotu. Jak zatem w tej nowej rzeczywistości powinny wyglądać zajęcia z teorii i historii sztuki? Czy należy zmodyfikować chronologiczny charakter wykładów kursowych i zastąpić go modelem ogniskującym się na określonych zjawiskach sztuki, by nie przeciążać percepcji ogromem nazwisk i faktów? Czy wdrażać metodologię dyscypliny i ukazywać różnorodne strategie naukowe i badawcze opisujące często w odmienny sposób zjawiska artystyczne? Jakże wreszcie przyjąć proporcje dla omawianych okresów sztuki? Czy większość czasu poświęcić zjawiskom najnowszym (takie na ogół są oczekiwania studentów), czy podążać za wytyczonym i sprawdzonym podziałem na epoki, przyjętym w nauczaniu akademickim? Czy przyjąć model autorski (zbliżony do określonego przez Porębskiego jako charyzmatyczny) czy merytoryczny?

Próbując rozwiązać te dylematy, należy mieć na uwadze, że historia i teoria sztuki jest przedmiotem pomocniczym w toku studiów artystycznych i nie stanowi głównego obiektu zainteresowań studiujących. Musi w związku z tym być prowadzona efektywnie, zważywszy na skromny wymiar godzinowy, nie ma tu bowiem miejsca na rozwijanie autorskich zainteresowań (choć nie do końca) czy preferencji prowadzących. Pamiętać również należy o celu tych zajęć, który jest zadeklarowany w sylabusie przedmiotu w następujący sposób: „wiadomości zdobyte na zajęciach mają kształtować samoświadomość artystyczną studenta i pozwolić na zrozumienie skomplikowanej sytuacji dawnej kultury artystycznej jak i współczesnej sztuki, umiejętność odbioru i analizy dzieł sztuki jako tekstów kultury oraz analizy ich struktury formalnej, rozumienia historii sztuki w kontekście historycznym, świadomość trudności definicyjnych sztuki, strategii definiowania wytworu artystycznego, metodologicznych uwarunkowań dyskursu, znajomość faktografii i uwarunkowań historyczno-kulturowych sztuki, wykształcenie umiejętności problemowego oglądu dzieł sztuki i oceny stylistycznej i chronologicznej dzieła”¹⁷. Zadeklarowany tu cel nauczania jest reali-

¹⁷ <http://www.instytut sztuki.us.edu.pl/edukacja-artystyczna-studia-i-stopnia> [data dostępu: 14.07.2011].

zowany w toku wykładu i ćwiczeń poprzez odpowiedni dobór przekazywanych treści, ich kontekst, interpretację. Merytoryczne przesłanie przedmiotu nie budzi na ogół wątpliwości i jest podobne we wszystkich jednostkach uczelnianych, które ów przedmiot prowadzą. Komplikacje pojawiają się jednak, gdy dochodzi do kontaktu ze studentami i wyłaniają się nieprzewidywane problemy. Podstawową trudnością, z którą boryka się prowadzący, jest nierówność poziomu słuchaczy. Studentami kierunków artystycznych są bowiem zarówno absolwenci liceów plastycznych, którzy z historią sztuki stykali się przez kilka lat nauki w szkole średniej, jak i absolwenci liceów ogólnokształcących bądź innych szkół o profilu nieartystycznym, którzy kontakt z przedmiotem mieli znikomy. Wyrównanie nierówności jest pierwszym zadaniem, jakie stoi przed wykładającym przedmiot. Drugim jest skłonienie studentów do samoedukacji poprzez lekturę. Proces ten z roku na rok przebiega, niestety, coraz bardziej opornie. Trzecie zadanie, jakie stoi przed wykładowcą, to wdrożenie studenta do nauki pamięciowej. Wbrew potocznej opinii, historia sztuki jest przedmiotem bazującym na faktach historycznych. Nauka pamięciowa obejmować zatem musi faktografię i biografistykę, ale jest tu również potrzebna pamięć wizualna, która cały czas powinna być rozwijana. Z tą bywa bardzo słabo, mimo że mówimy o kierunku artystycznym, gdzie studiujący młodzi ludzie, wydawałoby się, powinni mieć takie predyspozycje.

Jaki zatem, uwzględnivszy wymienione tu trudności, powinien być *modus operandi* w tym przypadku? Wszystkie wymienione wyżej problemy, z którymi prowadzący styka się już na wstępie, powinny być rozwiązane w ramach ćwiczeń, które muszą stymulować osobistą aktywność studenta, w tym szczególnie egzekwować czytanie lektur i ćwiczyć pamięć wizualną. Niestety, nie zawsze przy tak okrojonej siatce godzinowej, udaje się traktować ćwiczenia tylko jako uzupełnienie i utrwalenie wiedzy z wykładów. Część obowiązującego materiału musi być bowiem realizowana tylko na ćwiczeniach. W dobie internetu nie sprawdzają się także różne pisemne formy egzekwowania wiedzy. Coraz częściej również samodzielnie przygotowywane referaty i prezentacje zdarzają się być kompilacją materiałów zamieszczonych w sieci. Publicznie wygłoszony referat połączony z pokazem winien być ponadto wcześniej sprawdzony przez prowadzącego, bo najczęściej zdarzają się prezentacje obarczone sporą liczbą błędów. Sądzę, że taka forma jest stosowniejsza dla seminariów i konwersatoriów, które mają bardziej kameralny charakter.

Podpierając się wieloletnimi doświadczeniami i własnymi eksperymentami w tym zakresie, uważam, że nie należy rezygnować z wykładu chronologicznego i kursowego z proporcjonalnym podziałem na poszczególne epoki artystyczne, z kilku powodów¹⁸. Historia sztuki jako dyscyplina uniwersytecka należy do gru-

¹⁸ Piszę o tym dlatego, iż pojawiły się próby monograficznego, wybiórczego traktowania przedmiotu. Moim zdaniem niepełna wiedza rzadko jest uzupełniana przez studenta lekturą, w efekcie czego pozostają w niej luki.

py nauk historycznych i chronologia jest tu podstawowym elementem porządkującym. Poza tym sami studenci bardzo oczekują pewnego usystematyzowania wiedzy i czytelnego oglądu całości zagadnień. Dwuetapowy poziom studiów pozwala na nieco inny tryb zajęć z grupy przedmiotów ogólnohumanistycznych na wyższym poziomie, gdzie możliwe jest wprowadzenie trybu monograficznego. Wykład powinien odzwierciedlać różne strategie podejścia do sztuki znane we współczesnej historii sztuki. Powinien mieć w tym przypadku, stosując podział Mieczysława Porębskiego, charakter bardziej merytoryczny niż autorski. Warto jednak wygospodarować czas na monograficzną, autorską wypowiedź, która „porwie” słuchaczy. Wbrew temu, co sądzi większość nauczycieli akademickich, 45-minutowy blok czasowy, jaki jest przeznaczony na wykład, bardziej przystaje do oczekiwań i charakteru percepcji młodego człowieka niż wykłady dwugodzinne. Ważne jest jednak, aby właściwie je podzielić. Moim zdaniem powinny one zawierać powtarzalne elementy, które odróżniają wykład akademicki od wystąpień przed szerokim gremium słuchaczy wywodzących się z różnych środowisk. Te powtarzalne elementy, które każdy historyk sztuki ma wpajane w czasie swoich własnych studiów, to ramy chronologiczne, zasięg terytorialny, literatura przedmiotu, stan badań. Przy ogólnodostępnych cyfrowych środkach przekazu dostarczenie tego typu wiedzy w sposób interesujący i łatwy do zapamiętania, nie jest trudne i nie powoduje znużenia słuchaczy.

Reasumując – rola przedmiotu teoretycznego, jakim jest historia sztuki, w dzisiejszej edukacji artystycznej została zredukowana i jest jednym z elementów wiedzy ogólnohumanistycznej, jaką przyswaja sobie student w trakcie swojej nauki. Wykłady powinny mieć charakter stabilizujący i porządkujący tę wiedzę i stanowić bazę do rozwoju bardziej zaawansowanych i wieloaspektowych rozważań o sztuce i jej szerokiej przestrzeni występowania na studiach II stopnia, a także na zajęciach seminaryjnych. Ćwiczenia powinny wyrównywać intelektualne kompetencje studentów, wyposażać ich w aparat pojęciowy związany z omawianą dyscypliną, którego z natury rzeczy nie posiadają. Ten rodzaj zajęć powinien wiązać się także z egzekwowaniem wiedzy i ćwiczeniem pamięci wizualnej, tak przydatnej dla artystycznej profesji.

Być może przedstawione tutaj przemyślenia i zaproponowane metody wydają się konserwatywne i mało eksperymentalne, ale jak wcześniej wspomniałam, są one owocem moich długoletnich doświadczeń jako wykładowcy przedmiotu i także eksperymentowania w zakresie dydaktyki. Możliwa praca intelektualna i nieco sformalizowany tryb zajęć kontrastujących z luźną atmosferą pracowni artystycznej, przynoszą efekty doceniane dopiero z pewnej perspektywy czasowej przez młodego artystę. Warto więc, mimo pojawiających się głosów zwątpienia i prób radykalnej redukcji przedmiotu, z niego nie rezygnować w myśl łacińskiej maksymy: *ars sine scientia nihil est*.

Aleksandra Giełdoń-Paszek

The role of a history and a theory of art
as subjects in the artistic education's process

Summary

The role of the theoretical subject of history of art in modern artistic education was reduced and became an element of the general humanistic knowledge being grasped during the process of studying. Lectures should play the role of stabilizing and organising this knowledge as the basis of development for the more advanced and complex considerations regarding art and its wide space of occurrence at the 2nd level studies as well as the seminars. Exercises should align students' intellectual competences, and equip them with the terminology of the discipline considered which they naturally are not acquainted with.

Presented cogitations and proposed methods are a fruit of my longlasting experiences as the subject lecturer and some didactic experiments. Laborious intellectual work and a bit formalized way of conducting classes, that contrasts with casual atmosphere of the artistic classroom. Result with the effects that can only be acknowledged from further time perspective by the young artist. Despite some dejections and attempts radical subject reductions it is there for worth not to give up on it as it is stipulated by the Latin, *maxim ars sine scientia nihil est*.

Aleksandra Giełdoń-Paszek

Die Rolle der Kunstgeschichte und der Kunsttheorie
als eines Fachs im Prozess der künstlerischen Ausbildung

Zusammenfassung

Die Rolle eines solchen theoretischen Fachs wie Kunstgeschichte wurde in heutiger künstlerischer Ausbildung auf ein Element der allgemeinhumanistischen Kenntnisse reduziert, die ein Student während seines Studiums erwirbt. Die Vorlesungen über die Kunstgeschichte sollten aber seine Kenntnisse ordnen und eine Grundlage für weitere vielseitige Überlegungen über Kunst und deren Raum im Rahmen des Magisterstudiums und der Seminarübungen werden. Die Seminarübungen sollten intellektuelle Fähigkeiten der Studenten angleichen und sie mit dem die genannte Disziplin betreffenden Begriffssystem ausstatten, das sie von Natur aus nicht besitzen. Die Ansichten der Verfasserin und die von ihr vorgeschlagenen Methoden scheinen vielleicht ein wenig konservativ zu sein, doch sie sind Ergebnis ihrer langjährigen Erfahrung der Hochschullehrerin und ihrer didaktischen Experimente. Mühevoll intellektuelle Arbeit und die mit ungezwungener Atmosphäre des Künstlerateliers kontrastierende, formelle Form der Seminarübungen werden von dem jungen Künstler erst nach einer Zeit richtig geschätzt. Trotz aller Versuche, das Studienfach „Kunstgeschichte“ aufzugeben, sollte man doch darauf im Sinne der lateinischen Maxime: *ars sine scientia nihil est* nicht verzichten.